

¿Por qué leer con los alumnos en las aulas?

¿A qué formas de lectura conjunta nos referimos?

1. La capacidad para comprender no acaba de fraguar nunca del todo y cada nivel educativo exige una nueva vuelta de tuerca y un nuevo conjunto de desafíos.
2. Parte de la labor de un profesor, cualquiera que sea su nivel, es promover un determinado (¿nuevo?) tipo de comprensión.

Comprender implica saber relacionar todos los contenidos del texto

Un mapa conceptual puede ayudar a relacionar los contenidos del texto

Acompañar; orientar; supervisar

Leer conjuntamente supone hacer vivir nuestras ideas sobre qué es comprender y qué hay que hacer para conseguirlo

Quizás la pregunta que encabeza este artículo requiera considerar otras dos cuestiones adicionales para darle su pleno sentido: ¿hasta cuándo es necesario leer con los alumnos? y ¿qué significa eso de “leer con ellos”? Las respuestas, no nos importa anticiparlas, son que no hay límite temporal para ese tipo de práctica educativa, siempre y cuando no estemos pensando únicamente en esas lecturas colectivas que guardamos en nuestros recuerdos de la infancia. Ahora, se trata de aclarar en qué formas de lectura conjunta estamos pensando y, más importante aún, por qué pueden ser necesarias. Empecemos por esto último.

¿A qué formas de lectura conjunta nos referimos?

Aquí, quisiera utilizar una anécdota extraída de mi experiencia como profesor universitario para insinuar lo que se tratará sistemáticamente más adelante:

Estamos en una sesión de un curso de doctorado y cada alumno debe presentar su análisis de un par de artículos empíricos con la finalidad de dar respuesta a un cierto número de preguntas y problemas suscitados en la sesión inaugural del curso. Los alumnos, previa queja de que no están acostumbrados ¡Un alumno nunca puede estar acostumbrado a los desafíos que le exigimos, salvo que no sean desafíos!, convierten invariablemente sus presentaciones en un resumen, más o menos logrado, de cada artículo; un resumen en el que brilla por su ausencia la conexión con las preguntas y el problema planteado inicialmente, lo que impide cualquier atisbo de discusión o *comprensión crítica*, que es lo que el profesor *esperaría* encontrar. Podríamos resumir la situación diciendo que para el profesor, alguien entiende un artículo si puede conectar los *datos* obtenidos con algún *problema y meta* preestablecido y ponderar la distancia entre los tres planos, mientras que para los estudiantes basta con resumir lo que hicieron sus autores. Por supuesto, la primera tentación de un profesor es pensar que sus estudiantes tendrían ya que saber hacer lo que él les pide: ¡estamos en un curso de doctorado! Sin embargo, otra manera de verlo es que los estudiantes se están enfrentando a un desafío nuevo, que conlleva nuevos criterios de lo que es comprender y nuevos recursos para alcanzarlos; consecuentemente, entra dentro de las responsabilidades del profesor apoyarles.

‡Un alumno nunca puede estar acostumbrado a los desafíos que le exigimos, salvo que no sean desafíos!

Una manera de hacerlo pasa por releer juntos el artículo recién comentado, guiados por tres tipos de cuestiones cuya respuesta conduce a esa comprensión crítica que se echa en falta: (a) “Teniendo en cuenta lo que nos acabas de decir, ¿cómo definiríamos la meta específica que se persigue con este artículo?” Y tras los comentarios subsecuentes, lanzar esta otra invitación a pensar: (b) “¿En qué sentido esa meta puede cubrir el problema que nos ocupa?” Para finalmente, suscitar el debate que es nuclear del que depende la comprensión del trabajo: (c) “Vamos a valorar en qué medida queda satisfecha la meta del artículo y cubierto el problema que nos ocupa”.

Es importante resaltar que llevar a término este plan de trabajo permite a los alumnos detectar en qué reside la diferencia entre lo que se les pide que hagan (justo lo que acaban de hacer junto con el profesor) y lo que ellos inicialmente hacían.

La sesión puede concluir proponiendo para el futuro un esquema o formato para las sucesivas presentaciones con tres episodios: (1) el dedicado a aclarar cuál es la meta específica que persigue cada artículo, valorando su relevancia respecto del problema planteado; (2) el destinado a comentar cómo se han obtenido los datos para alcanzar esa meta, y, finalmente, (3) el dedicado a debatir si los autores del artículo han realmente hecho lo que se proponían hacer y a ponderar qué espacio queda para resolver el problema que motiva el estudio (lo que suele dar lugar a nuevas preguntas específicas o metas de investigación) y a situarse críticamente respecto a lo que se sabe. Un esquema que puede servir como apoyo para leer juntos los demás artículos asignados. No deja de llamar la atención que este esquema es el que organiza habitualmente esos artículos que los estudiantes se empeñan en resumir.

Una manera de hacerlo pasa por releer juntos el artículo recién comentado, guiados por tres tipos de cuestiones cuya respuesta conduce a esa comprensión crítica que se echa en falta: (a) “Teniendo en cuenta lo que nos acabas de decir, ¿cómo definiríamos la meta específica que se persigue con este artículo?” Y tras los comentarios subsecuentes, lanzar esta otra invitación a pensar: (b) “¿En qué sentido esa meta puede cubrir el problema que nos ocupa?” Para finalmente, suscitar el debate que es nuclear del que depende la comprensión del trabajo: (c) “Vamos a valorar en qué medida queda satisfecha la meta del artículo y cubierto el problema que nos ocupa”.

Es importante resaltar que llevar a término este plan de trabajo permite a los alumnos detectar en qué reside la diferencia entre lo que se les pide que hagan (justo lo que acaban de hacer junto con el profesor) y lo que ellos inicialmente hacían.

La sesión puede concluir proponiendo para el futuro un esquema o formato para las sucesivas presentaciones con tres episodios: (1) el dedicado a aclarar cuál es la meta específica que persigue cada artículo, valorando su relevancia respecto del problema planteado; (2) el destinado a comentar cómo se han obtenido los datos para alcanzar esa meta, y, finalmente, (3) el dedicado a debatir si los autores del artículo han realmente hecho lo que se proponían hacer y a ponderar qué espacio queda para resolver el problema que motiva el estudio (lo que suele dar lugar a nuevas preguntas específicas o metas de investigación) y a situarse críticamente respecto a lo que se sabe. Un esquema que puede servir como apoyo para leer juntos los demás artículos asignados. No deja de llamar la atención que este esquema es el que organiza habitualmente esos artículos que los estudiantes se empeñan en resumir.

Los lectores de estas líneas no deben hacerse muchas ilusiones respecto del éxito de estas medidas. Lo común es que en la siguiente sesión los alumnos adopten formalmente el esquema de análisis propuesto, pero desligando cada apartado (problema-meta, método-resultados y comentario crítico) del resto, con lo que todo cobra un aire un tanto desmayado. Consecuentemente, el cierre de la tercera sesión puede dar lugar a un nuevo análisis de lo realizado (supervisión) y a proponer alguna solución para “devolver la vida”² a las presentaciones, lo que pasa por conectar y confrontar

² El énfasis de una presentación que siga este formato se coloca, en este último apartado respecto del cual los demás no dejan de ser su necesaria antesala. Una presentación que siga este esquema tiene “93vida”⁹⁴ pues está organizada en torno a un problema que todo el mundo puede entender y unas soluciones que son sometidas a un escrutinio riguroso.

expresamente los contenidos de los apartados entre sí. Siguiendo esta pauta, cada nueva sesión será una nueva oportunidad para refinar este modo de proceder ante los textos hasta que en un plazo medio se instale como práctica habitual y dé paso a nuevos retos.³

Esta anécdota revela dos asuntos sobre los que me gustaría llamar la atención.

1. La capacidad para comprender no acaba de fraguar nunca del todo y cada nivel educativo exige una nueva vuelta de tuerca y un nuevo conjunto de desafíos

Resumir, por ejemplo, es esencial para las lecturas de cualquier nivel educativo, pero no es lo mismo hacerlo con un breve texto narrativo que con textos expositivos breves, por no hablar de capítulos o de libros. Lo mismo ocurre con la lectura “crítica”. Algún tipo de lectura crítica es esencial en cualquier edad, sea para entender las diferencias morales del comportamiento de dos personajes en un cuento infantil, para contrastar dos opiniones con las que concluye un tema en la educación secundaria o para analizar la solidez de un artículo empírico en el doctorado, pero, desgraciadamente, ser crítico ante un personaje de una novela no garantiza que podamos serlo respecto de un editorial, y serlo con un editorial no nos lleva necesariamente a serlo con una investigación científica.

Cada nivel involucra las mismas operaciones, detectar inconsistencias entre lo que se hace o dice y lo que se debe hacer o decir y resolverlas, pero los elementos que nos permiten realizar una y otra operación son muy diferentes.

2. Parte de la labor de un profesor, cualquiera que sea su nivel, es promover un determinado (¿nuevo?) tipo de comprensión

Esto puede hacerse explícitamente, como ocurre en la anécdota anterior, o implícitamente, como ocurría sin saberlo en aquellas sesiones en las que ese tema no se trató. En otras palabras, en cuanto profesores, querámoslo o no, estamos siempre “operando” con una idea de lo que significa comprender en “nuestra asignatura” y exigiendo a los alumnos que se adapten a esa idea o criterio. Puede que haya sintonía entre nuestro criterio y el que emplean los alumnos; o puede, como me ocurría a mi mismo, que esto no ocurra.

³ En realidad, el doctorado acaba conteniendo una mezcla de dos dimensiones: conocimientos específicos y formas de operar con ellos; y el éxito de esa empresa se vislumbrará cuando un tribunal juzgue la tesis doctoral de los alumnos y, especialmente, cuando un par de jueces examinen anónimamente y con lupa el artículo que ese trabajo genere antes de dar por buena su publicación. Finalmente, la poderosa y ubicua presencia del revisor acabará formando parte del paisaje de la actividad académica del alumno, lo que permite situar críticamente lo que se hace asumiendo expresamente el papel de abogado de diablo de uno mismo.

En cualquier caso, el hecho de leer con ellos puede ser vital para constatar una u otra situación. El problema es que no es tan sencillo definir con claridad lo que es comprender o qué significa ser crítico. De hecho, cada vez que lo intentamos el resultado es una declaración muy abstracta y solemne -que sólo la entienden los expertos- o tautológica, que nos deja como estábamos. Justamente por eso, es mejor vivir lo que significa comprender o ser crítico leyendo con las ayudas de alguien más capaz. Esto es, en vez de definir completamente lo que se espera de ellos, cabe ayudar a los alumnos a experimentar directamente su logro. Primero la acción y después la conciencia, por decirlo en pocas palabras.

Comprender implica saber relacionar todos los contenidos del texto

Veamos una extensión de estas ideas al contexto de la educación secundaria y en alguna medida del bachillerato, donde es muy importante hacer ver a los alumnos que para comprender hay que conseguir que todos los contenidos del texto “queden entrelazados”, justo cuando buena parte de ellos operan con la idea de que comprender implica recordar. Un profesor puede pensar que eso ya lo tenían que saber o, por el contrario afrontar la discrepancia leyendo con sus alumnos.

Supongamos, para ilustrar esta segunda posibilidad, que un texto explica dos causas de un determinado fenómeno y que el tercer párrafo del texto contiene este enunciado introductorio o marcador discursivo:

“Una segunda causa, muy diferente de la anterior, es que...”

Leer juntos este texto no consiste en explicar a los alumnos que las ideas del texto tienen que quedar entrelazadas, sino en llevar a los alumnos con ayudas a experimentar lo que se consigue cuando se produce ese “entrelazamiento”. Así, se puede guiar o acompañar la lectura del texto con este tipo de comentarios:

“Fijaos (justo antes de iniciar la lectura del tercer párrafo) que aquí entramos en otra razón. A ver si somos capaces de distinguirla con claridad de la anterior, que era no lo olvidéis que...”

Un mapa conceptual puede ayudar a relacionar los contenidos del texto

Una ayuda adicional sería verter los contenidos extraídos del texto siguiendo esas guías en un mapa conceptual que desvele y visualice ese entrelazamiento que ha de buscarse siempre. Ese es el momento de que los alumnos aprecien que no es lo mismo “recordar” que “entrelazar” y de ponderar la importancia del marcador que, muy probablemente, hubiera pasado desapercibido para muchos alumnos de secundaria sin el énfasis del profesor.

Acompañar, orientar, supervisar

Esa es la ventaja de leer con alguien más capaz: sus acciones (en forma de comentarios, advertencias, preguntas) se cruzan con las nuestras, y gracias a ello se experimenta algo que sin ese acompañamiento no hubiera ocurrido. De la misma manera, veíamos que muchos alumnos de doctorado no parecen tener en cuenta que los artículos que se les pide comentar suelen plantear con claridad el tipo de problema que justifica el estudio y el tipo de meta que lo organiza. De nuevo, cabe decir que gracias al acompañamiento del profesor y a su supervisión lo que está en el texto empieza a estar en la mente de quien lo lee.

De todo ello se deriva que los alumnos de cualquier nivel necesitan “acompañamiento y supervisión” para asegurar los diferentes niveles de comprensión, si bien el formato de ese “leer con” puede ser muy variado y el tipo de supervisión también lo es.

Nadie está afirmando que un profesor de bachillerato supervise los problemas de fluidez de un alumno, pues para eso ya contamos con especialistas, pero sí otras competencias más sofisticadas como resumir, organizar, integrar, revisar críticamente lo leído. Hay muchas formas de lectura conjunta, pues, pero la clave es que todas ellas contienen algún tipo de “acompañamiento” u orientación para organizar la lectura y de “supervisión” de los logros alcanzados.

Leer conjuntamente supone hacer vivir nuestras ideas sobre qué es comprender y qué hay que hacer para conseguirlo

El formato de lectura conjunta más común es ir pidiendo a cada alumno que lea un segmento del texto y lo comente, introduciendo entre medias las correcciones o ayudas oportunas. Obviamente, la clave reside no en repartir la lectura sino en las ayudas que en medio de ese reparto se pueden brindar. En el otro extremo, tenemos la formulación de un problema -comprensible y relevante- que justifica un cierto número de lecturas para resolverlo que son objeto de análisis colectivo. En medio, podemos imaginar un texto relevante para comprender los contenidos de una Unidad Didáctica, cuya lectura conjunta sustituye a una explicación. Ahora no es necesario leer en voz alta el texto pero cabe ir comentando sus apartados y/o elaborar un mapa conceptual de sus contenidos. No debe, pues, confundirse la manera de afrontar la lectura conjunta con la naturaleza de la misma, que no es otra cosa que una oportunidad para hacer vivir a los alumnos las ideas que un profesor tiene de lo que es comprender y de lo que hay que hacer para conseguirlo.

Por la misma razón, hay muchas maneras de colaborar en la lectura, algunas dependen de nuestra intuición, mientras que otras requieren dotarse de nuevos recursos. Por ejemplo, hacer visible un esquema de interpretación es más sofisticado que mostrar qué es lo que uno mismo hubiera hecho. Desgraciadamente, cualquier ayuda que propongamos no puede ser asimilada a la primera y cabe esperar formas “degradadas” de ejecutarla en los primeros momentos.

Sólo cabe subrayar, para tener una imagen completa del problema, que todo cuanto aquí se ha expuesto suscita cambios en los alumnos, pero también en los profesores. En realidad, no está del todo claro qué cambios son más costosos. Por eso, cuando los profesores observen las dificultades de sus alumnos puede ayudarles saber que también pesan sobre ellos.